

*D*iversités et *C*itoyennetés

La Lettre de l'IRFAM

Institut de Recherche, Formation et Actions sur les Migrations

N° 4
IV/2005

Dossier :

Enseignements et engagements de la recherche UNI-SOL

IRFAM-Secrétariat : Juan Pardo-Garcia
17 Rue Agimont 4000 Liège - Belgique
T. 04-221 49 89 F. 04-221 49 87
info@irfam.org - www.irfam.org

Sommaire

- **Editorial. Les primo-arrivants et UNI-SOL.**
- **DOSSIER : Enseignements et engagements de la recherche UNI-SOL**
 - *Interview de Michel Born, Doyen de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Liège*
 - *« L'accueil de jeunes réfugiés non-francophones dans les écoles de Liège », un texte de Sylvie Petit, Université de Liège, et Altay Manço, IRFAM*
 - *Publications de la recherche UNI-SOL*

Avec le soutien de :

Ministère de la Santé et de l'Action sociale, de l'Egalité des chances de la Région wallonne

Ministère de la Culture de la Communauté française, Education permanente

Editorial

Les primo-arrivants et UNI-SOL

Chères amies, chers amis,

L'Europe communautaire attire un flux continu de migrants et de demandeurs d'asile même si, comparé à d'autres régions du monde, ces flux restent dans des proportions modestes. En ce qui concerne la Belgique, la décennie 1990-2000 a permis de compter une moyenne de 42.000 entrées par an. Parmi ces personnes, 23.000 sont des citoyens d'autres pays de l'Union européenne et ne représentent donc qu'une immigration intérieure, le solde étant constitué d'immigrants provenant de l'extérieur. On estime à 5 à 6000 le nombre d'immigrants bénéficiant d'un regroupement familial, de mariages, ou de contrats d'emploi justifiant l'installation en Belgique. Les 13 à 14.000 personnes restantes constituent, pour la décennie citée, la moyenne annuelle de demandes de droit de séjour enregistrées en Belgique. Si le début de la décennie 2000 a vu ce chiffre monter à une moyenne d'environ 2000 personnes par mois (effet de la guerre du Kosovo), avant de reprendre son rythme de croisière de 1000 à 1500 personnes par mois, le mouvement de retour des réfugiés s'est lui-même accéléré, soutenu par un taux de non recevabilité important de ces demandes (90%). On estime que 75% des primo-arrivants (personnes présentes en Belgique depuis moins de cinq ans) sont des demandeurs d'asile. Les observations impressionnistes laissent entendre que 40% de cet ensemble provient des régions du monde qui sont en conflit armé. La plupart des personnes qui arrivent en Belgique avec une demande d'asile ont ainsi en commun la recherche d'un monde meilleur, l'envie de recommencer une nouvelle vie, de se reconstruire, de se donner, ainsi qu'à sa famille, de meilleures chances pour l'avenir.

Tout demandeur d'asile est porteur d'un drame personnel qui peut avoir comme origine des situations sociopolitiques inhérentes à son pays de naissance. Ce drame est souvent amplifié par la trajectoire migratoire faite de séparations et les dangers et ruptures qu'elle recèle. Une des violences potentielles subies sur ce chemin est l'incrédulité des membres de la société d'accueil face au récit du drame du candidat réfugié. Le déni des difficultés éventuelles qui ont motivé la demande d'asile politique est manifeste, il est notamment visible dans le taux très important de refus de droit de séjour qui tend à montrer que toute détresse n'est pas également reconnue par l'appareil juridique ou administratif et l'opinion publique du

pays d'accueil. Il est indéniable également que la plupart des migrants sont insérés dans une filiation dont la plupart des membres se trouvent dans le pays d'origine et à qui tôt ou tard il faut porter assistance. Dans bien des cas, le migrant est un « envoyé » qui doit ouvrir son groupe d'origine à un monde meilleur.

Si partir est un fait accompli, c'est une autre histoire que d'arriver. L'attente d'un « positif » peut se faire longue et fixe les demandeurs d'asile dans un « *no man's land* » qui les empêche de se projeter dans l'avenir. Or cette projection de soi-même est le moteur du développement personnel. Certains demandeurs d'asile rencontrés qualifient ainsi la procédure de demande de droit de séjour de violente et la comparent ouvertement aux violences subies dans leur pays d'origine en précisant que la violence et la destruction de leur être est ici menée de manière plus déguisée et peut-être plus dangereuse. Les réactions habituelles à ce contexte sont connues et signalées par les intervenants : réactions d'agressivité ou de revendication, chez certains réfugiés, retournement de l'agressivité contre soi par la somatisation, ainsi que par des symptômes dépressifs. *Comment faire pour donner un sens à la vie en pareil contexte d'attente, d'impuissance et d'angoisses ?* Toute tentative d'aide aux réfugiés doit tenir compte de la spécificité de la situation des demandeurs d'asile et l'intégrer dans sa démarche. Le récit de la migration peut être le terrain de rencontre sur lequel une communication de confiance doit pouvoir s'établir. C'est à ce prix que l'intervenant peut construire le projet d'installation ou tout autre projet d'avenir qui donne sens à l'histoire migratoire de l'individu et de la famille en demande d'aide. C'est également à travers cette pratique de construction de projet et de précision d'intentions, compte tenu des contextes sociaux et administratifs dans lesquels les familles réfugiées sont plongées, que l'intervenant chargé de l'accueil et de l'orientation, peut donner sens à sa propre démarche professionnelle.

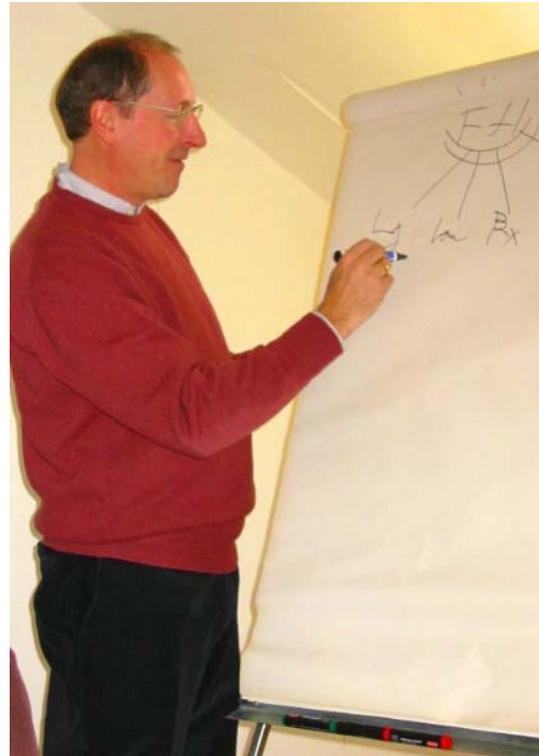
UNI-SOL est une initiative du Fonds Houtman qui a permis à quatre universités de la Communauté française de se rendre solidaires des familles primo-arrivantes. Nous sommes heureux de vous en présenter le volet liégeois auquel l'IRFAM a pu contribuer.

S. Amoranitis, Directeur de l'IRFAM

Dossier :
***Enseignements et engagements
de la recherche UNI-SOL***

***Rencontre – Michel Born, Doyen de la
Faculté de Psychologie et Sciences de
l'Éducation de l'Université de Liège***

***« La question du droit d'asile
est producteur
de désordres de santé :
il faut investir
le 'temps d'attente'
des réfugiés ! »***



Diversités et Citoyennetés – Afin de mieux comprendre et identifier les problématiques de l'accueil socio-sanitaire des familles primo-arrivantes et ainsi d'optimiser le bien-être des familles, le projet UNI-SOL (universités solidaires) du Fonds Houtman de l'ONE a été lancé en Belgique francophone début 2003 et s'est prolongé jusqu'à aujourd'hui. Michel Born, vous êtes professeur à l'Université de Liège et chef du Service de psychologie du développement social et doyen de faculté. Dans le cadre de la recherche UNI-SOL, vous avez pu développer avec votre équipe une approche pratique de la problématique tout en collaborant avec les institutions oeuvrant au mieux être de ces populations. Quelles furent vos diagnostics de départ ?

Michel Born - Parmi les populations récemment immigrées, il existe de nombreuses familles à haut risque de difficultés d'intégration, difficultés pouvant entre autre avoir des répercussions importantes sur le plan du bien-être et de la santé sociale, psychique et physique de leurs membres. La majorité de ces familles possède des ressources propres. Si ces familles pouvaient s'appuyer sur des « tuteurs de résilience », sous forme de services sociaux, services de santé, réseaux sociaux, lieux de paroles « bienveillants », elles seraient plus à même de développer leurs propres capacités, souvent mises à mal par les épreuves traversées. Le but de la recherche-action UNI-SOL est ainsi de déterminer, décrire, tester des processus opérationnels visant à favoriser la rencontre, la connaissance, l'adaptation réciproque entre ces familles et les différents « tuteurs de résilience » au pays d'accueil, et singulièrement dans le secteur socio-sanitaire et scolaire. La contribution liégeoise à cette recherche-action s'enracine dans trois interrogations de base : - Quelles sont les ressources et les difficultés inhérentes aux familles primo-migrantes ? - Quels sont les besoins et les ressources des professionnels qui les prennent en charge ? - Comment l'université peut-elle se rendre utile et « solidaire » pour développer les compétences des acteurs de terrain ?

D&C – Bien. Quels furent vos principaux principaux sur le terrain liégeois ?

M B – Nous voulions : identifier les problèmes socio-sanitaires des familles avec enfants récemment immigrées en Belgique ainsi que les ressources et contraintes de ces dernières ; analyser leur parcours migratoire et projet de vie ; repérer les facteurs

intrinsèques de résilience des enfants et de leurs familles ; favoriser leur expression concernant les besoins de santé et l'accessibilité aux structures existantes ; créer des réseaux intra- et inter-universitaires ; mais aussi favoriser la création de réseaux avec et entre les structures locales de prise en charge des familles ; et enfin produite d'une information et d'une impulsion favorisant la compréhension et la solidarisation entre les familles de demandeurs de droit de séjour et les intervenants socio-sanitaires.

D&C – *Dans quelles zones avez-vous travaillé plus particulièrement avec les « familles primo-arrivantes » ?*

M B – Dans le cadre de la recherche UNI-SOL, les zones d'intervention liégeoises furent, d'une part, le quartier Ste-Marguerite au centre de Liège et, d'autre part, le centre d'accueil de réfugiés de Nonceveux. Le choix du quartier s'explique par le caractère populaire de cet espace qui accueille depuis plusieurs décennies les vagues successives de réfugiés. Les services sociaux du quartier, le centre local de consultations ONE, ainsi que l'hôpital de la Citadelle tout proche ont développé des stratégies d'accueil et d'intervention adaptées au caractère d'installation récente et temporaire de ce type de public. Le centre de Nonceveux dispose d'équipements scolaires appelés à accueillir des familles avec enfants en bas âge. Je souhaite insister un moment sur ce concept de famille « *primo-arrivante* ». Il est surtout lié à une dimension subjective dépendant du parcours migratoire, du capital culturel et des facilités d'intégration des familles récemment immigrées. Ainsi, il nous a paru important de couvrir un échantillon composé tant de familles tout juste arrivées en Belgique que d'autres déjà en place depuis trois, quatre, ou cinq ans. Afin de pousser plus avant les investigations et de rencontrer différentes réalités, un échange avec des familles installées dans la région depuis dix ans et plus a également été réalisé.

D&C – *Pouvez-vous nous présenter les étapes de votre travail ?*

M B – La première action de notre équipe consiste en l'identification et la synthèse de la littérature portant sur les difficultés de santé des populations immigrées, y compris les productions récentes d'associations de migrants ou travaillant avec les immigrants. Cette synthèse a donné lieu à la rédaction d'un outil d'entretien qui oriente la rencontre avec les professionnels de la santé, ainsi qu'avec les familles concernées. Des institutions, partenaires potentiels de la recherche-action, ont également été identifiées grâce à cette synthèse. Les différentes investigations empiriques ont également été l'occasion d'initier trois groupes d'étudiants à la problématique des primo-arrivants dans les institutions scolaires et de santé. Une quarantaine de professionnels de la santé ont été rencontrés au moyen du guide d'entretien. Il s'agissait de dresser un tableau des principales problématiques rencontrées sur le terrain. Par la suite des réunions régulières ont été organisées entre les membres de l'équipe de recherche et les intervenants en santé. Il s'agissait, d'une part, de produire une information sur le sujet et, d'autre part, de recueillir les pratiques apparaissant comme utiles dans l'accueil et l'intégration socio-sanitaire des familles récemment immigrées. Les rencontres ont également permis une plus grande cohésion et collaboration entre les partenaires présents autour de la table, ainsi que le développement de réseaux d'intervenants. En fonction des problématiques évoquées, des personnes ressources ont été invitées afin d'éclairer les participants en rapport avec les différents thèmes abordés. Parmi les personnes rencontrées, 12 sont des intervenants scolaires répartis dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire de la région liégeoise. Le but de ces rencontres était d'établir un état des lieux de l'accueil scolaire et des conditions d'apprentissage de la langue française au sein de ce système pour le public non-francophone (cfr l'article suivant « [L'accueil de jeunes réfugiés non-francophones dans les écoles de Liège](#) » ...). Un travail d'observation dans les institutions a également vu le jour au cours de la recherche. L'objectif d'une telle démarche est de permettre aux chercheurs de s'imprégner de l'ambiance de l'institution et de parvenir à illustrer et/ou nuancer l'ensemble des discours qui ont été recueillis au cours des différentes rencontres. Des familles ont également été rencontrées. La sélection de familles a été possible grâce à l'implication de diverses associations. Tous les membres des familles sont concernés par l'interview. Pour les adultes et les adolescents, les interviews sont basées sur la grille d'entretien établie sur base des informations obtenues suite aux enquêtes auprès des professionnels de la santé. Un bilan des données démographiques et sociales liées à la situation familiale des personnes rencontrées est dressé durant l'entretien. Celui-ci sera suivi par l'établissement du récit de vie des personnes concernées. Afin de mieux comprendre la dynamique dans laquelle fonctionne les familles, un bilan des causes qui pourraient amener des problèmes liées à la santé est établi avec les adultes et adolescents rencontrés. La parole est également donnée aux enfants de moins de 12 ans. Le dessin d'enfant permet d'entamer le dialogue avec ces derniers. Dans le dernier trimestre de la recherche, 36 adolescents primo-arrivants de l'enseignement secondaire ont également été interviewés. Ces rencontres ont permis de cerner les difficultés qu'ils rencontrent, mais également les éléments qui leur permettent de s'intégrer et de vivre au mieux leur installation au pays d'accueil. Dernière étape, un programme de diffusion des résultats et d'interpellation des décideurs a également été mis en place.

D&C – *Un bref tableau de vos constatations ?*

M B – Les résultats des investigations renforcent le sentiment selon lequel le traitement de la question du droit d'asile en Belgique est lui-même producteur de désordres relevant de la santé psychosociale. Les personnes qui arrivent en Belgique se trouvent face à un système défensif qui les cantonne dans un entre-deux et une instabilité de séjour qui les mène dans l'impossibilité de projeter une quelconque action visant à leur intégration dans le pays. Cette situation floue favorise dans certains cas des décompensations psychiques. Il se dégage une impression d'incohérence de la politique d'asile qui, d'une part, tente d'accueillir et de répondre aux besoins primaires des demandeurs et, d'autre part, les cantonne dans des espaces physiques tels que les centres ou un espace social tel que le statut de personnes assistées, d'autant plus que ce cantonnement peut durer de longues années. Les familles réfugiées ont ainsi tout le loisir de se déstructurer et de consommer une rupture avec leur milieu d'origine sans pouvoir se réinsérer dans leur nouveau monde. La situation des enfants naissant et grandissant dans de telles familles est alors préoccupante dans la mesure où les conditions nécessaires pour favoriser un développement psychologique sain sont compromises, y compris

au sein des écoles qui les accueillent. Même après avoir obtenu le droit d'asile, les difficultés se prolongent : discrimination, racisme, impossibilité de trouver du travail, etc. Il est donc important de reconsidérer la politique d'asile. Bien souvent le refus d'octroyer une stabilité de séjour aboutit à pousser la famille concernée dans une clandestinité totale. Cette situation n'est pas sans incidences majeures sur l'état de santé des groupes de réfugiés. Cette constatation fait inévitablement songer à l'hypocrisie du rapport aux demandeurs d'asile qui sont d'une part refoulés mais, d'autre part, exploités notamment dans des réseaux de travail bon marché. La réponse musclée d'exclusion et de fermeture des frontières qui est actuellement donnée au phénomène de demande d'asile politique semble destinée à calmer les angoisses d'une partie de l'opinion publique. Une réponse plus positive serait d'imaginer une politique d'immigration à l'échelle européenne qui pourrait adoucir la pression migratoire sud-nord, charriant des flux importants de personnes à la recherche d'une vie meilleure.

D&C – *Quel enseignements des intervenants en santé et en éducation peuvent tirer de ce tableau politique ?*

M B – En effet, ces considérations générales ne doivent pas nous distraire de la nécessité d'envisager des problématiques spécifiques liées à la santé et à l'accueil des familles dont certaines finissent tout de même par être stabilisées dans leur droit de séjour dans le pays. *Aussi, un des enjeux est d'imaginer des actions contribuant à une prise en charge autonomisante des familles en voie d'intégration en Belgique.* Par exemple, il est paradoxal de constater que les familles rencontrées jugent extraordinaire l'accueil sanitaire dont elles font l'objet, d'autant plus que leurs références sont les systèmes sanitaires du pays d'origine. Mais, cette prise en charge totale ne les prépare pas à la réalité de la vie en Belgique si un droit de séjour leur est accordé. Par ailleurs, les démarches du parcours migratoire des familles génèrent de nombreuses souffrances. Ces personnes ont dû déployer une énergie incroyable pour arriver vivants en Belgique. Leur histoire est remplie de traumatismes : tortures, fuite, séjours en prison, guerre, corruption, etc. Ils sont sans cesse confrontés à leur histoire ce qui complique d'autant plus leur intégration. De plus, ils dépensent une grande énergie pour les besoins primordiaux que sont le logement, les problèmes administratifs, les réactions de rejet, le racisme, la scolarisation des enfants, etc. C'est ce qui crée un repli sur eux-mêmes dû à la fatigue physique et psychique. Les personnes immigrées passent par une longue période d'incertitude et de démarches administratives avant d'obtenir leur statut de résident. Tant qu'ils n'ont pas le statut de réfugié, ils n'arrivent pas à faire le deuil de ce qu'ils ont perdu, à se refaire une vie. La majorité des demandeurs d'asile se verront confronter par la suite à un ordre de quitter le territoire. La majorité d'entre eux choisiront de vivre dans la clandestinité. Ce sera le temps de la perte complète d'espoir, de la vie sans projet, du « no man's land ». Ceux qui auront la chance d'obtenir le droit d'asile ne seront pourtant pas sortis d'affaire. Ils devront souvent accepter une perte de statut social. On voit qu'un des facteurs facilitateurs du parcours migratoire est de prendre appui sur des personnes ressources ceci aussi bien pour les parents qui s'appuieront sur quelqu'un qui propose son aide que pour les enfants qui rencontreront des amis, des membres du personnel de l'école, d'autres parents d'élèves, ... Ces personnes accompagnent les familles immigrées pour leurs démarches, les procédures administratives, l'obtention d'un logement ou d'un travail, l'accès aux soins de santé, ainsi que l'éducation des enfants. Elles peuvent être de la famille, des amis, une rencontre fortuite, des fonctionnaires mais aussi des personnes rencontrées dans un lieu de culte, la foi étant un élément important pour garder courage. Dans ce contexte général, les aspects qui méritent le plus d'attention et qui doivent s'inscrire dans une démarche pragmatique sont principalement : *les besoins des immigrants à leur arrivée, les questions de communication lors des soins et des actions de prévention, ainsi que les difficultés d'accès aux systèmes sanitaires et scolaires.* Les investigations permettent de noter l'existence de dispositifs utiles rencontrant la majeure partie des difficultés listées. Ainsi, les services socio-sanitaires centralisés et spécifiques comme les « relais-santé » ou les services de médiation interculturelle, les dispositifs de logement subventionnés et les classes passerelles sont parmi les exemples que nous pouvons rappeler.

D&C – *Toutefois, les travailleurs de terrain que votre équipe a rencontré déclarent que ces solutions ne répondent pas à l'ensemble des problèmes auxquels ils sont confrontés. Notamment, ces pistes resteraient très insuffisantes en termes quantitatifs et ne couvriraient que certains points centraux.*

M B – Bien entendu, une série d'orientations restent encore à envisager. Il s'avèrerait intéressant notamment de mettre en place un service d'interprétariat permettant à la fois des traductions à proprement parlé, mais aussi des interventions de médiation interculturelle lorsque cela s'avère nécessaire. Il est important de souligner la nécessité de favoriser les liens entre différentes cultures, de s'ouvrir à l'autre, de communiquer et surtout de bien comprendre la difficulté qu'il y a pour un enfant étranger à trouver sa place dans notre système scolaire. Tous les acteurs qui sont sur le terrain font un travail important, mais il serait bon qu'ils soient encouragés et soutenus par les pouvoirs publics en recevant les moyens nécessaires à leur action. Une des solutions qu'il nous semble bon d'encourager est le recours à des professeurs spécialisés en français langue étrangère dans tous les établissements qui accueillent des élèves primo-arrivants. Les professionnels rencontrés soulignent également leur intérêt quand à la mise au point d'une chaîne de relais, de collaborations, de partenariats où eux-mêmes, tout comme les personnes étrangères, pourront trouver rapidement les ressources nécessaires à une problématique déterminée. Ils soulignent également l'importance d'établir une liste de personnes ressources qui permettrait d'organiser aisément des formations au niveau interculturel et santé. Un grand intérêt est également porté au fait d'informer au mieux les personnes étrangères sur le fonctionnement du système socio-sanitaire et scolaire belge. L'utilité de la création de lieux de paroles et d'expression pour ces personnes est également soulignée.

D&C – *Au vu de toutes ces constatations, il devient évident qu'un des enjeux majeurs est d'imaginer et de valider des modalités d'accueil, de soutien, de soins et d'accompagnement qui soient autonomisantes et positives pour les personnes en voie d'intégration en Europe ou, tout au moins, en transit avant un transfert vers un autre territoire.*

M B – Parfaitement, *l'objectif d'une future action sera ainsi d'accompagner les professionnels socio-éducatifs et sociosanitaires chargés d'orienter les familles demandeuses d'asile. Cette démarche permettra de travailler à l'identification, au maintien et au*

soutien, ainsi qu'au développement, à la validation-évaluation, à la modélisation et à la dissémination de pratiques existantes ou à inventer qui soient soucieuses d'investir et de valoriser le « temps d'attente » des demandeurs d'asile de façon à ce que cet espace-temps ne constitue pas une violence institutionnelle à l'égard de ces candidats au séjour et des professionnels. Les travaux menés dans le cadre de la recherche UNI-SOL permettent de montrer que les contextes favorisant l'expression du vécu, des projets et rêves, et l'humour auprès des personnes candidats réfugiés en situation d'instabilité de droit de séjour et d'attente exercent un effet favorable sur leur estime d'eux-mêmes, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur renforcement identitaire, ainsi que sur leur inscription sociale au sein de leur groupe d'appartenance et de la société en général. Il apparaît opportun de proposer la conduite d'actions socio-éducatives à caractère ludique et créatif au bénéfice des candidats réfugiés et de leurs enfants dans les contextes d'accueil dans lesquels ils évoluent. Les attendus de ces actions sur le terrain seront de permettre aux personnes participantes une expression libératrice sur leur vécu migratoire et trajet de demandeur d'asile, une prise de distance sur ce vécu et une valorisation personnelle à travers le maîtrise de techniques, réseaux sociaux, et de connaissances nouvelles. Des enfants et des adultes pourront se rencontrer à travers les activités proposées de façon à tendre vers un équilibre intergénérationnel dans le contexte difficile du temps d'attente. Le développement de nouvelles dynamiques relationnelles positives et de la cohésion sociale au sein des centres d'accueil et des quartiers où résident les familles réfugiées sera également renforcée le déploiement d'activités récréatives et de leur produit. Enfin, ces développements serviront aux intervenants socio-éducatifs travaillant avec des familles réfugiées de produire de nouvelles connaissances et techniques d'animation et de construire de nouveaux réseaux d'échanges transdisciplinaires entre professionnels.

L'accueil de jeunes réfugiés non-francophones dans les écoles de Liège

Les travaux présentés dans cet article font partie de la recherche-action UNI-SOL et focalisent spécifiquement sur les interactions entre familles et jeunes primo-arrivants, d'une part et structures socio-éducatives de la région liégeoise, d'autre part. Ces investigations ont largement bénéficié des apports d'étudiantes de l'Université de Liège qui ont ainsi été sensibilisées aux problématiques charnières par l'accueil des familles demandeuses d'asile.

1. Une enquête qualitative au sein de sept établissements scolaires

Les écoles témoins de Liège choisis pour cette investigation accueillent une population importante d'élèves primo-arrivants. Ces établissements allant du niveau maternel au secondaire ont été visités durant l'année 2005. Des observations et des interviews y ont été menées à l'aide d'un guide d'entretien réalisé pour l'occasion, *l'objectif de cette étude étant d'interroger l'encadrement des primo-arrivants non-francophones et plus particulièrement les conditions d'apprentissage de la langue française au sein de ce système*. Pour chaque école, une ou deux personnes de référence a (ont) été rencontrée(s) afin de discuter de la manière dont fonctionne l'établissement face à l'accueil des enfants primo-arrivants, et particulièrement vis-à-vis des élèves qui ne maîtrisent pas encore la langue du pays d'accueil. Au total, 12 personnes ont été rencontrées. Il s'agit de trois directeurs d'école, de 6 enseignants dont des instituteurs primaire et une institutrice maternelle, d'une assistante sociale, d'une psychologue, et enfin, d'une animatrice responsable de l'école de devoir du quartier.

1.1. Cadre institutionnel de l'accueil

Pour les directions des écoles sélectionnées, l'absence de cadre juridique adéquat pose un problème récurrent face à la responsabilité de l'accueil des enfants primo-arrivants. En effet, les structures d'accueil mises en place par la loi belge ne sont pas appropriées aux situations effectives vécues par les élèves migrants au sein de l'enseignement de la Communauté française : selon l'article 24, paragraphe 3 de la Constitution, « *Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et des droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire* ». En Belgique, tout enfant, qu'il soit belge ou étranger, qu'il soit francophone, néerlandophone ou allochtone, qu'il s'agisse d'un enfant de réfugié, de demandeur d'asile, d'un enfant en séjour illégal ou d'ascendance immigrée dont les parents ou les grands-parents sont établis dans le pays, a droit à l'éducation et tombe sous la loi de l'obligation scolaire. Toutefois, parmi les enfants d'immigrés, les mesures de soutien envisagées par la loi ne s'appliquent qu'aux élèves considérés comme primo-arrivants. Le caractère restrictif de la définition légale de l'élève primo-arrivant pose problème.

Ainsi, le décret du 14 juin 2001 définit les conditions d'accès au statut de « classe passerelle ». L'obtention de ce statut permet à l'école d'organiser une structure d'enseignement « *visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion des élèves primo-arrivants* ». Ce décret prévoit une dérogation aux seuils de compétences qui définissent les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire. Il ajuste ces compétences aux nécessités des primo-arrivants : l'apprentissage intensif de la langue française pour ceux qui ne la maîtrisent pas suffisamment, la remise à niveau adaptée pour que les élèves rejoignent le plus rapidement possible le niveau d'étude approprié. Les écoles qui obtiennent le statut de « classe passerelle » bénéficient donc, pour une période de 2 x 6 mois de 15 périodes minimum pour le français. La formation scientifique et mathématique ne peut-être inférieure à 8 périodes. Ils ont 3 périodes d'éducation physique et 2 de néerlandais à Bruxelles.

Bien que ce décret s'applique « *aux établissements d'enseignement fondamental et secondaire, organisés ou subventionnés par la Communauté française de Belgique, accueillant des élèves primo-arrivants* », il exclut de fait une majorité de ceux-ci par les clauses restrictives qu'il impose. La définition étroite de l'élève primo-arrivant conçoit que celui-ci :- doit, à la date d'inscription dans l'établissement, être âgé de 2 ans et demi au moins et de 18 ans au plus ; - doit avoir introduit une demande ou obtenu le statut de réfugié, avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité d'apatride ou être reconnu comme apatride ou être ressortissant d'un pays considéré comme pays en voie de développement ou d'un pays en transition aidé officiellement par le Comité d'aide au développement économique ; - doit être arrivé sur le territoire belge depuis moins d'un an.

Dans la région de Bruxelles-Capitale, l'organisation de classes-passerelles est limitée à 12 établissements. En région de langue française, « *le Gouvernement peut créer ou subventionner une classe passerelle au niveau de l'enseignement primaire dans chaque commune où est installé un centre d'accueil pour candidat réfugié organisé par la Croix-Rouge, l'Etat fédéral ou au nom de l'Etat fédéral, si ce centre et/ou un autre peu éloigné accueille(nt) au moins douze enfants âgés de 5 à 12 ans.* » (Art. 6. § 1). L'aspect limitatif de ce décret a pour conséquence d'écarter une grande partie du public issu de l'immigration :

- Les jeunes de moins de 18 ans ne peuvent intégrer la classe passerelle que lorsqu'ils sont issus d'un pays sous-développé dont la liste officielle est publiée par le Gouvernement. Celle-ci exclut de nombreux pays et entre autres, les pays faisant partie de l'Union européenne qui représentent dans les faits de fortes communautés d'immigrés.
- Le décret ne tient pas compte des jeunes arrivés en Belgique depuis plus d'un an.

- Beaucoup d'écoles se voient refuser l'obtention de statut de classe passerelle car elles ne se situent pas dans une commune comprenant un centre pour candidats réfugiés.

Quand les écoles obtiennent un statut de classe passerelle, d'autres problèmes surviennent :

- La gestion administrative des dossiers s'avère lourde et nécessite l'emploi d'une personne.
- Le décret ne prend pas en compte les élèves analphabètes qui doivent être pris en charge comme les autres, ce phénomène engendre des fortes différences de niveaux à gérer par l'enseignant.
- Le décret accorde une période de 2 x 6 mois au primo-arrivant en classe passerelle avant qu'il puisse intégrer le circuit scolaire général. Or les élèves qui quittent la classe passerelle après une année ne maîtrisent pas suffisamment le français pour pouvoir suivre l'enseignement général et se trouvent de ce fait complètement perdus avec le risque de décrocher très vite sauf s'ils sont soutenus par des enseignants ou par quelqu'un d'extérieur à l'école.

Pour l'ensemble de la Région wallonne, par exemple, on compte 9 établissements qui ont obtenu un statut de classe passerelle. Aucun établissement n'a obtenu cette reconnaissance à Liège, ce qui est aberrant quand on sait l'importance du nombre de primo-arrivants dans cette ville.

La solution adoptée par les écoles secondaires qui reçoivent des primo-arrivants « hors norme » est donc de les placer en première année B, communément appelée « classe d'accueil » (une quinzaine d'écoles à Liège) s'ils ont moins de 16 ans, ou en 3^{ème} professionnelle s'ils ont plus de 16 ans. Selon Le guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique, la première année B est prévue pour « *les élèves qui en raison de certaines lacunes ne pouvaient pas suivre au même rythme que les autres les cours de la première année du premier degré. Dans cette année, l'enseignement est plus individualisé, il vise à rendre confiance à l'enfant, si besoin en est, à le réconcilier avec l'école et à renforcer ses connaissances de base.* » A l'issue de cette année, l'élève pourra soit entrer en première A (filière générale), soit entrer en deuxième année professionnelle. Dans la pratique, l'organisation du programme de ces classes concernant les élèves analphabètes et primo-arrivants est laissée à l'initiative du corps enseignant et donne des adaptations fort variées. Les cours organisés en français langue étrangère ne font l'objet d'aucun programme spécifique et sont donc difficiles à évaluer autant en termes de résultat pour les élèves que de méthodologie pour les enseignants. Leur forte hétérogénéité en fait des classes extrêmement difficiles à gérer pour l'enseignant et laisse souvent une grande part au volontariat.

1.2. Communauté scolaire et primo-arrivants

Certains directeurs confrontés au problème de l'accueil des enfants primo-arrivants souhaitent créer des liens avec diverses structures externes telles que des écoles de devoirs, et d'autres établissements scolaires en lien avec ce public cible. En règle générale, ils sont seuls à décider de la politique interne de l'école en ce qui concerne l'accueil de ces élèves. Par conséquent, ils pourraient jouer le rôle de coordinateurs par la création de contacts entre les différents professionnels. Ils ont également le pouvoir d'aménager les horaires afin de permettre aux différents acteurs de se réunir pour mettre en place une action structurée autour des primo-arrivants.

Toutefois, les enseignants rencontrés déclarent ne pas bénéficier de formations ou d'aides spécifiques par rapport à la problématique des élèves primo-arrivants. Selon les enseignants, étant donné le manque d'initiatives de certains directeurs vis-à-vis de ce public, ils sont souvent à l'origine des actions en faveur de ces élèves. Ces actions sont de nature variée (cours de soutien en langue française, interrogations plus régulières, attention particulière, aménagements des cours, ...), mais il n'y a pas vraiment de concertation ou de communication ni de collaboration entre les différents professeurs.

Les centres PMS interviennent seulement lorsqu'un problème leur est référé. Cette enquête n'a pas permis de mettre en évidence des actions de prévention : il n'y a pas de prise en charge spécifique de la part des intervenants PMS lors de l'arrivée dans l'école d'un élève primo-arrivant. Le PMS pourrait pourtant servir de lien entre les professeurs et les élèves primo-arrivants, mais il semble que ce ne soit généralement pas le cas. Les professeurs déplorent cette situation car bien souvent, n'ayant pas en main toutes les informations relatives à la situation migratoire, à la culture d'origine de l'élève, ils se retrouvent parfois dans des situations qui les dépassent (enfant traumatisé par la guerre, conflits culturels, ...) et qui compromettent une bonne prise en charge de l'élève. L'enquête nous a révélé que certains PMS prétendaient ne pas pouvoir jouer ce rôle en raison de la barrière linguistique. Lorsqu'un primo-arrivant s'inscrit dans l'école, le PMS pourrait s'entretenir avec lui, par l'intermédiaire d'un traducteur, pour s'informer de sa situation familiale, scolaire, migratoire, linguistique et lui proposer des aides concrètes par rapport à ses attentes et besoins réels (par exemple, envoi dans une école de devoirs pour l'aider dans son travail scolaire, le diriger vers des cours de français, etc.). Tout en respectant le secret professionnel, le PMS pourrait communiquer les informations utiles au travail des enseignants, par exemple.

Les écoles de devoirs peuvent venir renforcer le travail des enseignants en permettant un accompagnement plus individualisé des élèves primo-arrivants. Elles pallient souvent le manque de structures d'aide au sein des écoles. Cependant, elles s'adressent généralement aux élèves des écoles primaires et sont peu nombreuses au niveau du secondaire. Quant aux cours de français de promotion sociale, ils s'adressent plus aux adultes et ont lieu pendant les heures de cours. Il semble donc que peu de structures extérieures soient adaptées aux adolescents primo-arrivants. En outre, la plupart du temps, l'école se contente d'envoyer les élèves à l'école de devoirs la plus proche. Or celle-ci pourrait au contraire intégrer l'école. Certaines heures de cours (d'études, de

religion, de gymnastique, ...) pourraient être remplacées par une aide aux devoirs et à l'approfondissement du français au sein même de l'école. Ainsi les élèves n'auraient pas à se déplacer ou à faire des heures supplémentaires, ce qui peut être un frein à leur volonté d'apprentissage de la langue, l'école centralisant les possibilités d'aide aux primo-arrivants. En outre, l'école de devoirs permet d'entretenir des liens avec des parents qui restent en incompréhension face à l'école. La structure plus souple de l'école de devoirs facilite ces échanges. Elle apparaît comme un lieu neutre et de proximité où les parents peuvent se sentir plus à l'aise. Des contacts plus importants entre l'école de devoirs et l'école permettraient à celle-ci d'entrer en relation avec ces parents souvent oubliés par le système scolaire.

Les parents peuvent se désinvestir de la scolarité de leurs enfants pour diverses raisons : certains n'ont pas été scolarisés, d'autres ne comprennent pas du tout le français et ne bénéficient pas d'une tierce personne pour traduire, d'autres encore sont perdus face au système scolaire belge ... L'école de devoirs peut être une solution mais on pourrait envisager une initiative de l'école elle-même : organiser des rencontres plus spécifiques avec eux, puisque notre enquête a montré que la rencontre ne s'opère que lors des réunions de parents ou lors de convocation au centre PMS en cas de problème. L'école pourrait prévoir un traducteur lors de ces rencontres spécifiques ou demander la présence d'un proche comprenant le français.

Les élèves primo-arrivants, quant à eux, apparaissent souvent motivés pour l'apprentissage du français et des autres matières comme on a pu le noter dans l'enquête les concernant (*infra*). On remarque cependant que les adolescents se retrouvent souvent en section professionnelle ou en classe d'accueil car le niveau est moins exigeant et cela leur laisse plus de temps pour l'apprentissage du français. Or, la perspective de passerelle vers le général semble ne pas exister. De l'avis général de l'équipe éducative, une réorientation vers le général est rarement envisagée car le niveau de français des élèves reste trop faible ou leur retard scolaire trop important. Ainsi, à moins d'une très forte motivation et d'un travail acharné, ces élèves se retrouvent bien souvent « coincés » dans des filières qui ne correspondent pas toujours à leurs capacités ou volonté et à leur parcours scolaire antérieur.

1.3. L'accueil selon les établissements

Les écoles maternelles et primaires semblent avoir moins de problèmes avec les élèves primo-arrivants. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées. Les jeunes enfants sont plus souples, ils apprennent plus rapidement et peuvent communiquer par d'autres moyens que la parole (« *Le langage ne fait pas obstacle au jeu* »). De plus, les enfants sont tous en cours d'apprentissage et les différences linguistiques posent moins de problèmes. Par ailleurs, les structures du niveau fondamental sont plus malléables, elles permettent notamment un suivi plus individualisé avec, par exemple, des aménagements de plage horaire pour l'apprentissage du français. D'autre part, les enfants sont suivis par le même enseignant tout au long de l'année. Celui-ci les connaît bien et est plus attentif aux problèmes qui peuvent survenir. Les enfants primo-arrivants perturbés par de multiples changements trouvent en ce professeur unique un élément de stabilité qui les rassure, il peut jouer le rôle de tuteur de résilience et servir de modèle à l'enfant. Au contraire, à leur entrée dans le secondaire, les élèves primo-arrivants subissent à nouveau de multiples changements (de lieux, de salles de classes, de professeurs, ...).

Il semble que les écoles intégrant à la fois les niveaux primaire et secondaire empêchent une cassure trop importante lors du passage de la petite à la grande école. Les lieux sont connus, des liens se créent, des bâtiments sont communs. Les repères de l'enfant sont moins perturbés puisqu'il y a moins de changements lors de ce passage difficile. On pourrait davantage encourager ces liens en suscitant des échanges entre les années : système de parrainage des plus petits par les plus grands, visite des classes de première secondaire par les dernières années primaires ... Ce genre de systèmes pourrait également être élargi à des écoles primaires et secondaires proches les unes des autres.

Dans une perspective plus globale, les écoles et les autres structures pourraient fonctionner en réseau où les différents acteurs travailleraient en concertation et en équipe. Les initiatives ne seraient plus isolées mais intégrées dans un système général où les expériences de chacun s'enrichiraient mutuellement, où les initiatives seraient structurées, où les différents intervenants fonctionneraient dans des projets communs. L'école serait le centre de ces actions en faveur des élèves primo-arrivants ; c'est dans ses bâtiments et autour d'eux que ces actions doivent se développer car, dans ce nouveau pays où ils découvrent tout, l'école est un repère et un lieu de vie essentiel pour les jeunes enfants ainsi que pour leur famille.

Les difficultés sont ressenties avec plus ou moins d'importance suivant le pourcentage d'élèves primo-arrivants inscrits les écoles. Dans les écoles où ils sont peu nombreux les problèmes semblent moins aigus car les élèves s'intègrent plus facilement aux autres enfants. Dans les établissements où le nombre d'élèves primo-arrivants est important, il y a plus de problèmes à tous les niveaux (communication, administratif, encadrement insuffisant, etc.) Ces établissements fonctionnent à peu de choses près comme des classes-passerelles sans en avoir la reconnaissance officielle. Ils peuvent obtenir certains avantages, mais ces derniers sont souvent insuffisants. La communication entre direction et enseignants est évidemment meilleure dans certaines écoles que dans d'autres, ce qui favorise évidemment un meilleur suivi des élèves primo-arrivants.

1.4. Difficultés rencontrées

Les écoles se sentent tenues d'accepter tout enfant qui en fait la demande, qu'il soit en règle de séjour ou non, mais s'il n'est pas reconnu comme primo-arrivant, l'école ne peut pas bénéficier de certains avantages, comme par exemple un meilleur encadrement ou des heures de français supplémentaires. La reconnaissance du statut de primo-arrivant est très difficile à obtenir comme cela a été présenté : certains directeurs renoncent alors à déclarer les primo-arrivants parce que ça leur demande beaucoup d'énergie et que le vérificateur en élimine souvent la moitié lorsqu'il applique la circulaire à la lettre.

Les professionnels rencontrés pointent tous les difficultés de communication dues à la non connaissance de la langue française des primo-arrivants et de leur famille. Les difficultés apparaissent dès le moment de l'inscription lorsque personne dans l'école ne comprend la langue parlée par l'élève primo-arrivant et lorsqu'il faut recourir à un interprète occasionnel (soit un élève de même nationalité, soit une connaissance parlant la langue du nouvel inscrit ...). Ces problèmes de communication perdurent tout au long de la scolarité et peuvent provoquer des malentendus tenaces entre les parents et l'école. Par exemple, ils ne comprennent pas les notes inscrites dans le journal de classe, ils ne viennent pas aux réunions de parents, ou ils viennent mais ne comprennent pas ce qui s'y dit ... Souvent ce sont les enfants qui traduisent pour leurs parents.

La non-connaissance de la langue engendre parfois des blocages, notamment avec le PMS ou avec les assistantes sociales, qui ne peuvent pas toujours gérer efficacement les difficultés de certains enfants à cause d'une incompréhension réciproque : « *C'est difficile parce qu'en fait, on ne sait pas très bien si l'enfant n'a pas compris parce qu'il est d'un niveau intellectuel bas ou bien parce qu'il n'a pas compris la langue. Cela n'est pas évident du tout, on réagit au coup par coup en fonction de l'enfant* ». (Une enseignante).

Dans l'ensemble, les enfants primo-arrivants progressent assez vite dans l'apprentissage du français, mais cette rapidité dépend de plusieurs facteurs qui sont la motivation personnelle, l'implication des parents dans la scolarité des enfants, le degré d'immersion pratiqué à l'extérieur de l'école, la stabilité familiale (les enfants primo-arrivants sont souvent amenés à changer de domicile, parfois même de région linguistique, et donc d'établissement scolaire, ce qui ne facilite pas du tout l'apprentissage). Leur niveau de langue ne correspond pas du tout à leur niveau intellectuel : certains ont des facilités ou ont eu une bonne scolarité dans leur pays d'origine, mais comme ils parlent mal le français, on les confond parfois avec des élèves en difficulté scolaire. Il existe un profond décalage entre les exigences de l'école et ce que les élèves primo-arrivants peuvent réaliser avec le peu de français qu'ils ont parvenus à assimiler. C'est évidemment très dommageable pour leur orientation scolaire. Enfin, il faut noter que les élèves primo-arrivants sont souvent isolés au début de leur arrivée, ou bien qu'ils ont tendance à se regrouper entre eux et à former des clans lorsqu'ils sont plusieurs de même nationalité dans une même école. C'est un réflexe qui ne facilite pas toujours une intégration rapide.

Les directeurs d'établissements sont confrontés à des problèmes administratifs. Ils sont innombrables, surtout pour les personnes en situation précaire, généralement en attente d'un statut de réfugié qui est loin de leur être garanti. L'intégration des élèves primo-arrivants dans les classes est délicate car il n'existe aucune structure d'accueil pour les recevoir. Leur insertion se fait sans transition, sans tests préalables, parfois même sans avertir l'enseignant à qui on les confie. Il n'y a pas souvent d'information sur le vécu et sur la situation passée des nouveaux élèves, d'abord parce que la langue est une barrière ou, dans certains cas, parce qu'il n'y a pas de dialogue entre direction et enseignants. Il semble que tout soit laissé à la libre initiative de ceux qui accueillent : « *Il n'y a ni orientation ni évaluation. On essaye d'obtenir des documents quand c'est possible. L'âge détermine le choix de la classe (sauf pour la problématique de l'examen cantonal). Les structures scolaires sont différentes suivant les cultures, il faut savoir comment se comporter avec des personnes ayant une autre culture.* » (Un directeur).

Le manque de documents officiels ou même de simples papiers d'identité pose problème, non seulement pour l'inscription mais aussi pour l'orientation au sein d'une classe normale. Il est très difficile de les orienter suivant leur vécu scolaire, vu que les systèmes scolaires de certains pays sont très différents des nôtres. De plus, certains élèves viennent de pays en guerre et leur scolarité est parfois inexistante. Tout est donc à refaire. A ce niveau, il faut distinguer les écoles secondaires des écoles primaires :

- dans une école secondaire, l'élève primo-arrivant de moins de 16 ans qui n'a pas de documents va en 1^e accueil tandis que ceux de plus de 16 ans sont placés en 3^e professionnelle.
- dans une école primaire, on met les élèves primo-arrivants dans une classe correspondant à leur tranche d'âge (ou parfois à leur taille !). S'ils ont l'âge d'aller en 6^e primaire, on les place généralement en 5^e pour qu'ils aient le temps d'apprendre le français avant de passer l'examen de fin de primaire.

Pour ceux qui arrivent avec des diplômes ou des bulletins scolaires de leur pays, il faut aussi reconnaître que ces papiers n'ont aucune équivalence avec la scolarité pratiquée en Belgique. A ces problèmes administratifs, s'ajoute celui de la rigidité des règlements scolaires souvent inadaptés face à la mobilité des élèves primo-arrivants. Ceux qui arrivent avec un visa de touriste, avec une autorisation de séjour de 3 mois, sont obligés de repartir pendant quelques jours dans leur pays d'origine pour pouvoir revenir. Or un jeune en séjour illégal doit avoir fréquenté l'école pendant au moins 3 mois avant d'être comptabilisé. Il faut donc s'adapter et contourner le règlement, ou accepter de fermer les yeux devant des situations irrégulières. Cela exige une grande souplesse de la part des directions d'écoles lorsqu'elles doivent justifier leur situation.

On pointe également le fait qu'il est psychologiquement très éprouvant d'être enseignant dans une classe passerelle ou une classe comportant de nombreux réfugiés car là, les élèves ont souvent un passé douloureux, sont parfois même séparés de leurs parents et peuvent partir du jour au lendemain (expulsion ou déménagement). Il faut donc être solide moralement et mentalement. Des réseaux de soutien, des groupes de parole devraient être envisagés, afin de permettre aux enseignants vivant des situations difficiles de se rencontrer et d'échanger leur expérience, avec des spécialistes qui pourraient les conseiller utilement. Souvent, les enseignants à qui l'on confie le soin de s'occuper des primo-arrivants ne sont pas formés pour le faire. Ils sont parfois enseignants de langue étrangère (dans le secondaire) ou instituteurs (dans le primaire) mais ils sont livrés à eux-mêmes et font un peu ce qu'ils veulent (ou peuvent) : « *Je procède en fait par essais erreurs.* », « *Notre apprentissage s'est fait par l'expérience* ». (Une enseignante).

Les formations existantes sont souvent trop théoriques ou trop longues et les enseignants doivent se former sur le terrain. Il n'y a pas non plus de reconnaissance officielle pour le statut d'enseignant en français langue étrangère (FLE) : n'importe qui peut s'improviser professeur de FLE s'il a déjà un diplôme ou une expérience d'enseignant. Ce flou ne valorise pas la profession ni les résultats de ceux qui suivent ce type d'enseignement. Il faudrait éventuellement songer à la possibilité pour ceux ou celles qui suivent la formation complète à l'université de devenir formateurs ou formatrices d'enseignants. Il faut signaler aussi le fait que les enseignants ne disposent pas (ou peu) de matériel pédagogique adapté à ce public. Ils doivent donc souvent bricoler eux-mêmes et fabriquer leurs propres outils ; ce qui exige évidemment beaucoup de temps et de réflexion. Une banque de données sur les ressources existantes et disponibles ne serait pas du luxe.

Lorsque des élèves primo-arrivants arrivent en Belgique sans que leur connaissance de leur langue maternelle soit achevée et qu'ils doivent passer à une autre langue (parfois deux en Belgique), ils n'ont pas de bases assez solides pour pouvoir acquérir une bonne connaissance du français. Ce problème se retrouve chez les enfants issus de l'immigration qui développent entre eux un savoir composé de mots de leur langue maternelle, de mots de français et d'autres. Cette pratique de la langue dont ils se contentent entre eux est fort préjudiciable à leur réussite scolaire. Certaines ambassades organisent des cours de langue pour renforcer la connaissance de la langue maternelle de leurs ressortissants, mais rien n'est organisé pour les élèves primo-arrivants provenant des pays de l'Est, par exemple : « *Les enfants parlent plus mal le français aujourd'hui qu'il y a dix ans. Ils font un mélange de toutes les langues. Si l'enfant n'a pas de référent stable en langue maternelle, il aura des difficultés à apprendre le français.* » (Un directeur).

Lors de leur arrivée en Belgique, les élèves primo-arrivants n'ont généralement aucune connaissance du pays, de la langue et de la culture. Or, suivant leur pays d'origine, il y a de grandes différences culturelles qui peuvent provoquer des malentendus et des crispations si l'on ne fait pas l'effort de les comprendre. Ainsi, il semble très difficile pour un Africain de s'adapter au rythme et aux horaires rigides de l'école. Certains ne comprennent pas toujours non plus l'importance que l'on accorde aux documents administratifs. Certaines religions (musulmane, par exemple) pratiquées de manière rigoriste peuvent engendrer des comportements d'isolement. Cette expression de peur n'est pas toujours en rapport avec la religion, la notion de « race » peut aussi être à l'origine d'un repli. Les Tsiganes sont ainsi souvent en butte au racisme. La question qui se pose alors est de savoir comment valoriser la langue et la culture d'origine de façon à permettre aux enfants primo-arrivants de se construire une identité personnelle.

2. Le vécu des jeunes primo-arrivants sondé par enquête quantitative

Des étudiants primo-arrivants fréquentant l'enseignement secondaire de la région liégeoise ont été interviewés sur base d'un questionnaire. Il s'agissait de retracer leur parcours migratoire et de faire le point avec eux sur les problématiques rencontrées, leurs difficultés tant scolaires que personnelles ainsi que sur les éléments qui leur permettent de s'intégrer et de vivre au mieux leur installation au pays d'accueil. Au total, 36 élèves (17 filles et 19 garçons) ont été interrogés. Ils proviennent du Bangladesh, de Bulgarie, de Chine, du Congo, du Ghana, d'Inde, du Kosovo, du Maroc, des Philippines, de Pologne, du Rwanda, de Tchétchénie et de Turquie. Ils sont âgés de 14 à 19 ans et sont installés en Belgique depuis 6 mois à 5 ans.

2.1. Présentation des principales observations

Dans l'échantillon empirique considéré, près de 6 jeunes sur dix sont en Belgique par la suite d'un processus de regroupement familial, leur famille étant présente en Belgique préalablement à leur arrivée. Plus de 7 jeunes sur 10 bénéficient également de la présence à proximité de personnes de leur communauté d'origine. Huit jeunes sur dix bénéficient d'une situation administrative autorisant leur séjour en Belgique. Si cela trace le tableau d'une jeunesse stabilisée en Belgique, on remarquera que six jeunes sur 36 ne vivent pas avec leurs parents.

Les parents des jeunes rencontrés jouissent d'une certaine formation scolaire (enseignement secondaire et supérieure), en revanche ils ne maîtrisaient guère le français à leur arrivée en Belgique. La langue parlée à la maison est majoritairement la langue du pays d'origine (29/36). Six mères sur dix n'ont jamais travaillé, en revanche, près de sept pères sur dix ont déjà pu exercer un travail en Belgique, même si celui-ci est rarement un emploi stable.

La majorité des jeunes rencontrés ont été inscrits dans un établissement scolaire quasi immédiatement après leur installation en Belgique et semble rester fidèle à cet établissement, puisque près de 9 jeunes sur dix n'ont changé qu'une seule fois d'école depuis leur arrivée dans le pays. Près de huit jeunes sur dix sont scolarisés dans une section professionnelle. Si la fréquentation scolaire semble régulière, neuf jeunes sur dix présentent un retard scolaire allant jusqu'à quatre années ! Pour six jeunes sur dix, l'école est surtout importante pour apprendre le français. Assez peu de jeunes font le lien entre leur scolarité et une issue possible en termes d'études supérieures ou d'accès à l'emploi (10/36). Il a été possible de mener sans problème l'interview en français dans 7 cas sur 10. Les élèves ont une perception plutôt positive de leur scolarisation en Belgique, même si celle-ci ne semble apparemment pas valoriser les compétences et la scolarité antérieure de ces jeunes et ne les prépare pas à une activité professionnelle qualifiée.

Dans leur vie en dehors de l'école et de la famille, la moitié des jeunes fréquente des personnes de leur origine (17/36). Toutefois, six jeunes sur dix avouent ne pas avoir une activité de loisir. On note donc un certain isolement. Si trois quart des jeunes expriment un sentiment d'insatisfaction et de manque quand à leur vie actuelle, neuf sur dix se montrent en revanche optimistes pour leur futur.

Quatre élèves sur dix ont bénéficié de visite médicale dans le cadre de leur scolarisation et autant ont dû s'absenter de l'école pour cause médicale. Les jeunes qui ont bénéficié d'un suivi psychologique représentent seulement cinq sujets sur 36. Dans l'ensemble, sept jeunes sur dix ne signalent aucun problème de santé, deux sur trois font de même en ce qui concerne leur famille. Toutefois, 17 jeunes sur 36 affirment rencontrer diverses plaintes psychologiques (nostalgie du pays d'origine, difficultés d'adaptation à la Belgique, anxiété, etc.). On note que 7 jeunes sur dix déclarent avoir un médecin de famille, dans un cas sur cinq, celui-ci est de la même origine que le jeune.

Plus de huit jeunes sur dix déclarent avoir divers contacts avec leur pays d'origine. Neuf sur dix ne veulent rentrer au pays d'origine que pour les vacances. La perception de leur vie en Belgique est plutôt positive, même si près de neuf jeunes sur dix souhaitent conserver leur culture d'origine. Huit élèves sur dix déclarent pratiquer une religion, deux tiers des personnes rencontrées sont de religion musulmane.

2.2. Analyse statistique des observations

La grille d'analyse des données a été construite à partir du guide d'entretien appliquée à 36 élèves. Elle se divise en trois parties : le profil social de l'élève, son rapport à l'école et son bien-être global. Une série de 104 variables ordinales a été composée afin de permettre d'analyser de manière statistique les différents entretiens. Sur base des items présentant la plus grande variabilité, des facteurs ont été construits un par un à l'aide d'une analyse factorielle en composantes principales. Pour être valides, ces facteurs devaient être composés d'au moins 3 variables intercorrélées, chacune saturant fortement le facteur (coéf. > .50). Le facteur composé doit expliquer au moins 45 % de la variance totale ($\alpha > .70$). Six facteurs ressortent ainsi des analyses :

- *Le soutien familial* : il comprend des variables relatives au rapport positif à la religion, au fait d'avoir déjà un parent (père ou mère) présent en Belgique au moment de la migration, et enfin, à la présence de parents en Belgique ou de membres de la famille en Europe.
- *La présence d'un projet de vie propre à l'élève* : mis en évidence par la présence d'un projet de vie future de l'élève, d'une opérationnalisation de ce projet, d'une volonté d'apprentissage du français, d'une volonté de conservation de la culture d'origine et de la satisfaction des parents par rapport à la scolarité de leur enfant.
- *Le bien-être de l'élève* : englobe l'absence d'insatisfaction et de plainte au niveau psychologique, un ressenti positif par rapport au présent et une vision positive du futur, une amélioration des conditions de vie grâce à la migration et une appréciation positive de la vie en Belgique.
- *Le logement* : reprenant la qualité du logement, le nombre de logements occupés depuis l'arrivée en Belgique et l'absence de projet de déménagement.
- *Le réseau social de l'élève* : la prise en charge par un médecin traitant (particulièrement s'il est de même pays d'origine), et l'existence d'amis et de loisirs en dehors de l'école.
- *L'insertion scolaire* : se compose de la régularité à l'école, du plaisir par rapport à l'école, du sentiment de vivre une ambiance scolaire positive, d'une bonne entente avec les professeurs, d'un faible taux d'absentéisme scolaire, et enfin, d'une bonne satisfaction de l'élève par rapport au fait de fréquenter l'école.

Ces 6 facteurs ainsi que les variables exogènes strictement quantitatives ont été introduits dans une analyse de corrélation deux à deux. La sélection des corrélations statistiquement significatives compte tenu de la taille de l'échantillon ($N = 36$, coéf. > 0.33, $p = .05$) a permis d'élaborer un modèle mettant en évidence les variables qui sont en lien avec une bonne insertion scolaire de l'élève. Ainsi, le soutien familial, le réseau social, l'existence d'une activité professionnelle du père et le fait d'avoir un projet de vie sont directement corrélés avec l'insertion scolaire de l'élève. La corrélation entre une insertion scolaire positive et le fait d'avoir construit un projet de vie étant deux fois plus élevée que les autres variables citées (.72). Plus la profession du père de l'élève sera gratifiante, plus son réseau social sera élaboré, plus son enfant recevra un soutien de la part de son entourage familial et amical face à sa scolarité, et plus il pourra élaborer un projet de vie en Belgique, plus il a donc de chance de présenter une bonne insertion scolaire.

De même, ce sont les élèves qui rencontrent le plus de soutien familial qui ont le plus tendance à élaborer un projet de vie construit pour l'avenir, malgré l'instabilité qui peut être générée par le fait migratoire.

La situation du père de famille en Belgique a également une influence sur la qualité de vie des élèves. En effet, plus la scolarité du père sera élevée, plus l'enfant aura de chances de vivre dans un environnement où les amis et relations ne manqueront pas. De même, la possibilité d'une activité professionnelle pour le père offre à l'élève la chance de vivre dans un logement de bonne qualité. Ceci est bien entendu lié au salaire que l'emploi permet au chef de famille rendant possible l'obtention d'un logement. Enfin, et ce n'est pas une surprise, la qualité du logement habité a une relation directe avec le bien-être de l'enfant. Toutefois, on notera que l'emploi du père et sa scolarisation sont sans liens apparents, compte tenu de la déqualification sociale imposée aux immigrants par la migration.

Il semble important pour l'équilibre psychosocial des jeunes en immigration qu'ils soient soutenus dans un cadre familial et groupal. On voit également que « l'esprit de sacrifice » que beaucoup de parents présentent vis à vis de leurs enfants est aussi un des facteurs qui leur permettent à eux également de résister aux pressions et difficultés rencontrées une fois arrivés sur la terre d'accueil.

Si l'enfant a besoin d'un soutien familial important pour vivre au mieux sa scolarité, on sait cependant que beaucoup d'entre eux sont « parentalisés » parce qu'ils apprennent beaucoup plus vite la langue du pays d'accueil et qu'ils jouent un rôle d'interprète, qu'ils finissent pratiquement par gérer à eux seul le ménage tout entier.

3. Quelques pistes pour l'avenir en guise de conclusion

Dans la grande majorité des cas, l'accueil des élèves primo-arrivants est totalement inorganisé et est laissé à la libre initiative de chaque établissement. Les ressources disponibles, le soutien apporté pour aider à l'accueil et à une meilleure intégration des élèves primo-arrivants au système scolaire s'apparentent bien souvent à de la ficelle et à du bricolage (par exemple, le brassage de langue, le recours à des interprètes d'occasion ou à des bénévoles) et dépendent surtout de la bonne volonté, du dynamisme et de la disponibilité des acteurs scolaires concernés. Dans l'ensemble des écoles sur lesquelles a porté cette enquête, les plaintes sont rares (sauf dans les écoles à forte concentration d'élèves primo-arrivants), mais il semble tout de même que des solutions pourraient être proposées afin d'améliorer le système. Certaines d'entre elles ont été proposées par les personnes interrogées, d'autres sont des solutions qui nous semblent envisageables et même souhaitables après l'analyse approfondie des résultats de ces observations.

3.1. Solutions au sein des écoles

Il faudrait prévoir des cours de renforcement en français donnés par des professeurs spécialisés, cours qui feraient partie de l'horaire normal et non des cours supplémentaires en dehors des heures de classe. Ils seraient donnés non seulement aux élèves primo-arrivants mais aussi à tous les élèves pour qui le français semble tellement difficile qu'il en devient pour eux une langue seconde. Des cours de maintien de la langue d'origine devraient être également prévus de façon à valoriser la culture maternelle et à donner une assise linguistique sérieuse aux enfants concernés. En ce qui concerne les problèmes de traduction, il faudrait également recourir à des interprètes assermentés, au besoin développer ce service de façon à éviter les malentendus et les risques générés par des traductions aléatoires ou incorrectes. Envisager une meilleure collaboration entre les établissements et le centre PMS semble également souhaitable : là où elle existe, cette collaboration semble fructueuse. Diriger un enfant en souffrance vers des acteurs compétents peut aider dans bien des cas aussi bien les enseignants que les enfants et les parents. Pour cela, il faudrait que le PMS soit reconnu partout comme un interlocuteur valable et actif dans tous les réseaux et à tous les niveaux. Une autre solution pourrait être de donner un statut particulier aux écoles qui accueillent un grand nombre d'immigrants. Ainsi, les écoles où existe une grande concentration d'élèves primo-arrivants et de jeunes immigrés devraient pouvoir bénéficier de moyens supplémentaires et disposer des mêmes prérogatives que les classes-passerelles. Il faudrait envisager un accompagnement des enfants lors du passage du primaire au secondaire, afin qu'une continuité soit assurée tout comme cela se fait déjà entre le maternel et le primaire, avec le cycle 5-8 ans.

3.2. Entre les écoles et les intervenants externes

Comme les élèves primo-arrivants qui arrivent plus tôt (en âge d'école maternelle ou primaire) éprouvent en général beaucoup moins de problèmes d'adaptation que les enfants plus âgés, les solutions à proposer pour leur accueil consisteront surtout à améliorer le contact entre les parents et l'école, à encourager les parents à mettre le plus tôt possible leur enfant à l'école maternelle et à aider ces parents eux-mêmes à s'intégrer le plus rapidement possible afin qu'ils puissent suivre la scolarité de leurs enfants. Il faut donc encourager les rencontres interculturelles à tous les niveaux, créer un climat favorable à la bonne entente en multipliant les occasions de se parler et de se voir. Il faut aussi valoriser la culture d'origine de chacun, afin que le jeune puisse se sentir à l'aise dans sa double identité et que le développement de l'une ne se fasse pas au détriment de l'autre. Cela se pratique déjà dans certaines écoles où l'on essaye de favoriser cette approche qui devrait être généralisée et ne pas dépendre uniquement du bon vouloir ou de l'esprit d'ouverture de quelques-uns. Il serait également profitable pour chaque établissement de s'ouvrir à des associations de quartier qui serviraient ainsi d'intermédiaires entre école et parents, permettant une meilleure compréhension entre les gens d'origine et de culture différentes. Plus une école fonctionne en vase clos, refermée sur elle-même, moins elle a de chance de s'ouvrir à l'interculturel. Il faut pouvoir compter sur des réseaux communautaires, sur des services compétents, si l'on veut favoriser un climat d'accueil à l'autre.

Altay Manço, IRFAM
Sylvie Petit, Université de Liège.

Dans le cadre de la Recherche-action « Uni-Sol » menée en collaboration avec le Fonds Houtman et l'ONE,
avec la coopération de

Lorraine Baldi, Emilia Bogdanowicz, Sebahat Bolat, Julie Bourguignon, Julie Collon,
Adeline Diels, Chantal Genin, Françoise Grégoire, Samia Hammami, Stéphanie Pantot,
Aurore Pottié, Donatella Principalli et Valérie Vandersmissen de l'Université de Liège.

Publications du projet UNISOL

A paraître :

Sous la direction de M. Born, A. Deccache, H. Desmecht, P. Humblet et J.-P. Pourtois, Recréer sa vie... ailleurs. Recherche-action auprès des familles primo-arrivantes, Paris, Editions de L'Harmattan, Collection « Compétences Interculturelles », 2006

UNISOL – Recherche-action, Revue « Education Santé », n° 209, Bruxelles, février 2006

[Cahiers du Fonds Houtman](#), « Recherche-action UNISOL »